

Hofhues, Sandra

Die Rolle von Öffentlichkeit im Lehr-Lernprozess

Mandel, Schewa [Hrsg.]; Rutishauser, Manuel [Hrsg.]; Seiler Schiedt, Eva [Hrsg.]: *Digitale Medien für Lehre und Forschung*. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2010, S. 405-414. - (Medien in der Wissenschaft; 55)



Quellenangabe/ Reference:

Hofhues, Sandra: Die Rolle von Öffentlichkeit im Lehr-Lernprozess - In: Mandel, Schewa [Hrsg.]; Rutishauser, Manuel [Hrsg.]; Seiler Schiedt, Eva [Hrsg.]: *Digitale Medien für Lehre und Forschung*. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2010, S. 405-414 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-174253 - DOI: 10.25656/01:17425

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-174253>

<https://doi.org/10.25656/01:17425>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Medien in der Wissenschaft

GMW
Gesellschaft
für Medien in der
Wissenschaft e.V.



Schewa Mandel, Manuel Rutishauser,
Eva Seiler Schiedt (Hrsg.)

Digitale Medien für Lehre und Forschung

WAXMANN

Schewa Mandel,
Manuel Rutishauser,
Eva Seiler Schiedt (Hrsg.)

Digitale Medien für Lehre und Forschung



Waxmann 2010
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft; Band 55

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISBN 978-3-8309-2385-5

ISSN 1434-3436

© Waxmann Verlag GmbH, 2010

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Titelfoto: Liz Ammann, Grafik-Design

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Inhalt

<i>Schewa Mandel, Eva Seiler Schiedt</i> Editorial.....	11
--	----

Keynotes

<i>Catherine Mongenet</i> Strategy to develop e-learning at the University of Strasbourg	17
<i>Markus Gross</i> Disney Research Zurich – Forschung für die Medien- und Unterhaltungsindustrie	19
<i>Rolf Schulmeister</i> Ein Bildungswesen im Umbruch.....	20

Sessions

Webbasierte Tools für Lehre und Forschung

<i>Martin Kriszat, Iavor Sturm, Jan Torge Claussen</i> Lecture2Go – von der Vorlesungsaufzeichnung ins World Wide Web.....	25
<i>Beat Döbeli Honegger</i> Literaturverwaltung 2.0 als Bindeglied zwischen Forschung und Lehre?	39
<i>Melanie Paschke, Pauline McNamara, Peter Frischknecht, Nina Buchmann</i> Die onlinebasierten Schreibplattformen „Wissenschaftliches Schreiben, WiSch“ (Bachelorlevel) und „Scientific Writing Practice, SkriPS“ (Masterlevel). Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz in der Fachdisziplin	50

E-Kompetenz in Curricula und Hochschulentwicklung

<i>Julia Sonnberger, Regina Bruder, Julia Reibold, Kristina Richter</i> Fachübergreifend zu erwerbende Kompetenzen in universitären E-Learning-Veranstaltungen	61
<i>Gottfried S. Csanyi</i> Das ILO-Wiki: Wiederverwendung und Weiterentwicklung von Lernergebnissen mittels Social Software	72

<i>Nicolas Apostolopoulos, Brigitte Grote, Harriet Hoffmann</i> E-Learning-Support-Einrichtungen: Auslaufmodelle oder integrative Antriebskräfte?.....	83
--	----

Vernetztes und forschendes Lernen

<i>Andreas Bihrer, Mandy Schiefner, Peter Trempp</i> Forschendes Lernen und Medien. Ein Beispiel aus den Geschichtswissenschaften	95
---	----

<i>Wolfgang Kesselheim, Katrin Lindemann</i> Gemeinsam forschen lernen mit digitalen Medien: das Projekt „gi – Gesprächsanalyse interaktiv“	106
---	-----

<i>Damian Miller</i> E-Portfolio als Medium zur Vernetzung von Lehre und Forschung	118
---	-----

E-Teaching für kollaboratives Online-Lernen

<i>Gergely Rakoczi, Ilona Herbst</i> Wie viel Qualifikationen brauchen E-Tutorinnen und E-Tutoren an einer Technischen Universität und welchen Einfluss hat Videoconferencing auf die Motivation?	131
--	-----

<i>Cerstin Mahlow, Elisabeth Müller Fritschi, Esther Forrer Kasteel</i> Bologna als Chance: (E-)Portfolio im Studium der Sozialen Arbeit.....	144
---	-----

<i>Sabine Seufert, Reto Käser</i> Einsatz von Wikis als Kollaborationstool für die forschungsbasierte Lehre	159
---	-----

Motivation und Gestaltung von Blended Learning

<i>Helge Fischer, Thomas Köhler</i> Entdecker versus Bewahrer: Herleitung eines Handlungsrahmens für die zielgruppenspezifische Gestaltung von Change- Management-Strategien bei der Einführung von E-Learning- Innovationen in Hochschulen	177
---	-----

<i>Peter Baumgartner</i> Von didaktischen Erfahrungen lernen – aber wie? Zur Systematik von Gestaltungsebenen bei Blended-Learning-Szenarien	188
--	-----

<i>Michaela Ramm, Svenja Wichelhaus, Stefan Altevogt</i> Hilfreicher Mehrwert oder lästige Pflicht? Wie Studierende ein Online-Medienportal als Portfolio- und Prüfungswerkzeug bewerten.....	199
--	-----

Kommunikation und Austausch mit digitalen Medien (Learning Café)

Nathalie Roth

eduhub – Drehscheibe der Schweizer E-Learning-Community..... 211

Gabi Reinmann, Silvia Sippel, Christian Spannagel

Peer Review für Forschen und Lernen. Funktionen, Formen,
Entwicklungschancen und die Rolle der digitalen Medien..... 218

Thomas Sporer, Astrid Eichert, Stefanie Tornow-Godoy

Interaktive Veranstaltungsformate und das Dialog-Prinzip.
Offene Ansätze des Austauschs mit und über digitale Medien 230

Michael Tesar, Robert Pucher, Fritz Schmöllebeck,

Benedikt Salzbrunn, Romana Feichtinger

Kollaboratives Forschen und Lernen mit dem
Web 2.0 zur Senkung der Dropout-Rate 241

Web-Tools als Basis wissenschaftlicher Arbeit

Nina Heinze, Patrick Bauer, Ute Hofmann, Julia Ehle

Kollaboration und Kooperation mit Social Media in verteilten
Forschungsnetzwerken..... 252

Katja Derr, Reinhold Hübl

Durchführung und Analyse von Online-Tests unter
Verwendung einer E-Learning-Plattform.
Technische und methodische Aspekte 263

Jonas Schulte, Reinhard Keil, Johann Rybka, Ferdinand Ferber,

Rolf Mahnken

Modularisierung von Laborkomponenten zur besseren Integration
von Forschung und Lehre im Ingenieurbereich 275

Digitale Medien in der Curricula-Entwicklung

Christiane Metzger

ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit.

Studierbarkeit von BA-/BSc-Studiengängen als Adaption von
Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung
von Fächerkultur und neuen Technologien 287

Carmen Leicht-Scholten, Heribert Nacken

Mobilising Creativity. Das Zusammenspiel der Zukunftskonzepte
Forschung und Lehre an der RWTH Aachen..... 303

<i>Klaus Wannemacher</i> Die Etablierung des Online-Masterstudiums – der verdeckte Aufschwung der postgradualen Weiterbildung.....	317
--	-----

Interaktive Postersession

<i>Isa Jahnke</i> „Manchmal möchte man eben etwas sagen ...“ – eine Studie über informelles Lernen unterstützt mit Online-Foren	327
---	-----

<i>Gabi Reinmann, Alexander Florian, Mandy Schiefner</i> Open Study Review. Forschen und Lernen bei der Recherche und Bewertung von empirischen Befunden	341
--	-----

<i>Sandra Laumen, Rainer Haack, Monika Eigenstetter, Mike Grimme, Simon Richrath</i> Schulungsoptimierung im Bereich Lern-Management-Systeme anhand von Usability-Untersuchungen.....	353
---	-----

Modelle des forschenden Lernens

<i>Kerstin Mayrberger</i> Ein didaktisches Modell für partizipative E-Learning-Szenarien. Forschendes Lernen mit digitalen Medien gestalten.....	363
--	-----

<i>Anne Steinert, Ulf-Daniel Ehlers</i> Forschendes Lernen mit Netzwerken	376
--	-----

<i>Marc Seifert, Viktor Achter</i> SuGI – eine nachhaltige Infrastruktur zur Erstellung und Distribution digitaler Lerninhalte	388
--	-----

Öffentlichkeit und Rechtsfragen

<i>Sandra Hofhues</i> Die Rolle von Öffentlichkeit im Lehr-Lernprozess	405
---	-----

<i>Kerstin Eleonora Kohl</i> Im Zweifel für die Lernchance? Freiwillige Plagiatskontrolle wissenschaftlicher Arbeiten	415
---	-----

<i>Martin Sebastian Haase</i> Learning-Website. Rechtliche Fallstricke bei der Online-Gestaltung	428
--	-----

Ausstellung

<i>Franco Guscetti, Simone Geiger, Paula Grest</i> CYTOBASE und CYTOSCOPE: eine Einführung in die Zytologie für Studenten der Veterinärmedizin	435
<i>Andrea Fausel, Slavica Stevanović</i> Lernmodule im Hochschulalltag: die „Tübinger Mediävistik Lernmodule“	437
<i>Antje Schatta, Frauke Kämmerer, Helmut M. Niegemann</i> Onlinebasierter Weiterbildungsstudiengang „Instruktionsdesign und Bildungstechnologie (IDeBiT)“ mit Master-Abschluss an der Universität Erfurt	439
<i>Lutz Pleines</i> Prüfungen <i>on demand</i> Ansätze zur Prozessoptimierung von Massenklausuren	441
<i>Ingeborg Zimmermann, Barbara Dändliker, Monika Puwein</i> Recherche-Portal der Universität Zürich – digitales Tor zu elektronischen Ressourcen	444
<i>Dirk Bauer, Brigitte Schmucki</i> Safe Exam Browser – die Browserapplikation zur sicheren Durchführung von Online-Prüfungen	446
<i>Nicole Wöhrle, Claude Gayer</i> Servicestelle E-Learning an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	447
<i>Thomas Moser, Dominik Petko, Kurt Reusser</i> unterrichtsvideos.ch: eine digitale Bibliothek für videobasierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung.....	449
<i>Jonas Liepmann</i> Web 2.0 als Chance Übergänge zwischen Forschung und Lehre zu realisieren – die Plattform <i>iversity</i>	451

Anhang

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW).....	455
Universität Zürich	456
Steering Committee	457
Autorinnen und Autoren	459

Die Rolle von Öffentlichkeit im Lehr-Lernprozess

Zusammenfassung

Veränderungen durch die Entgrenzung von Lebens- und Arbeitswelt machen auch vor Bildungseinrichtungen wie der Universität nicht halt. Durch die wachsende Verbreitung digitaler Medien werden vermehrt Komponenten von „Öffentlichkeit“ in Lehrveranstaltungen integriert. Offen ist bislang jedoch, was man genau unter Öffentlichkeit versteht, welche Auswirkungen sie auf Lernen und Lehren hat und welche Einsatzmöglichkeiten sich für didaktische Szenarien ergeben. Der vorliegende Beitrag fokussiert diese Fragen, führt sie anhand von Beispielen an der Universität Augsburg aus und leitet abschließend Implikationen für eine öffentliche Wissenschaft ab.

1 Studium zwischen Öffentlichkeit und Privatheit

Durch die technologische Entwicklung werden die Grenzen zwischen Öffentlichkeit und Privatheit fließend; nicht zuletzt der Einsatz von digitalen Werkzeugen trägt dazu bei, dass prinzipiell jeder seinen privaten (Lern-)Raum um eine öffentliche und soziale Komponente erweitern kann. „Lernen ist eine private Aktivität, die im Unterricht oder zu Hause ausgeführt wird. Öffentlich wird diese erst, wenn ich mich einer Prüfung unterziehe, nur dann wird Gelerntes öffentlich.“ (Kerres, 2006, S. 5) Lernaktivitäten werden gezeigt, diskutiert und gemeinsam mithilfe von technischen Werkzeugen (z.B. Weblogs, Wikis) reflektiert; die persönliche Entwicklung des Lernenden bleibt, im Falle einer offenen Zugänglichkeit der Tools, beständig und (mehr oder weniger) dauerhaft sichtbar. Der individuelle Nutzen der Werkzeuge hängt allerdings stark davon ab, inwieweit die Studierenden (und die Lehrenden) Funktionalitäten und Wirkungsweisen (im Sinne des Wissensmanagements) *kennen* und im Bedarfsfall angeleitet werden, wie sie damit umgehen *können*, ob sie die Werkzeuge zugunsten des Assessments¹ verwenden *sollen* und auch davon, ob sie den Einbezug der Tools selbst für sinnvoll halten und diese nutzen *wollen* (siehe weiterführend Finke, 2003).

Mit Blick auf die Öffentlichkeit des Lehr-Lernprozesses ist gerade letzterer Aspekt des Wollens relevant: Will ich als Studierender meine Lehrveranstal-

1 In der „Bologna-Logik“ heißt das in der Regel, als Studierender Leistungspunkte für den Einsatz der Lernwerkzeuge zu erhalten (vgl. Reinmann, 2007).

tungen Externen dokumentieren? Will ich mit meinem Namen über Jahre hinweg für bestimmte, womöglich naive Thesen zu Zeiten des Studienbeginns stehen? Will ich mich und meine Lerninhalte überhaupt preisgeben und mich potenzieller Kritik aussetzen? Natürlich hat der Lernende jederzeit Einfluss darauf, was er „veröffentlicht“. In der Kommunikationswissenschaft bzw. der Soziologie beschreibt man diesen Prozess der Veröffentlichung als Agenda Setting, dessen Grundgedanke der Thematisierungsstrategie (Neidhardt, 1994) durchaus auf öffentlich sichtbare Lernprozesse übertragbar ist: So kann der Lernende durch die Auswahl von Inhalten, durch die Art ihrer Beschreibung sowie durch die Form der Auseinandersetzung erheblichen Einfluss darauf nehmen, *wie* seine Lernerfolge öffentlich wahrgenommen werden und *ob* darüber gesprochen wird.

Die Meinungen von Studierenden sind im Hinblick auf die öffentliche Sichtbarkeit von Lehr-Lerninhalten allerdings durchaus kontrovers und lassen sich selten lehrveranstaltungsübergreifend prognostizieren (siehe unten). Sie sind oftmals abhängig von der Implementierung durch Lehrende, von den eingesetzten Tools und zum Teil von den Partnern, mit denen die Veranstaltung in Kooperation durchgeführt wird. Hinzu kommt, dass „Insellösungen“ durchaus Vorteile für das Lernen haben: Im geschlossenen Lernraum erhalten Lernende die Möglichkeit, sich auszuprobieren, ohne dass dies größere Folgen für sie hat.

2 Die Bedeutung von Öffentlichkeit für Lehren und Lernen

Die oben geschilderten Fragen stellen sich erst, wenn Öffentlichkeit gezielt in Veranstaltungskonzepten an der Universität integriert und Lehrveranstaltungen für eine breitere Gruppe zugänglich gemacht werden. Die „Form“ von *Öffentlichkeit* kann sich dabei durchaus unterscheiden; immerhin bestehen neben der virtuellen Sichtbarkeit von Lernprozessen weitere Möglichkeiten der *Veröffentlichung* von Lehr-Lerninhalten. Im Folgenden soll zunächst geklärt werden, was Öffentlichkeit im Kontext von Lehren und Lernen meinen kann und welche Rolle sie in pädagogisch-didaktischen Konzepten spielt.

2.1 Öffentlichkeit – eine unbekannte Größe?

Bei der Bestimmung, was Öffentlichkeit ist, werden oftmals die alten Griechen bemüht und ihre Arenen als die Orte bezeichnet, an denen sich „Fokussierungen auf bestimmte Themen und Übereinstimmungen zu diesen Themen“ (Neidhardt, 1994, S. 7) ergeben haben. In der Soziologie wird Öffentlichkeit als wesentlicher Teil des Meinungsbildungsprozesses in modernen Demokratien beschrieben, die eine *Transparenzfunktion*, eine *Validierungsfunktion* und eine *Orientierungsfunktion* erfüllt (Neidhardt, 1994, S. 8f.). Eine so verstandene

Öffentlichkeit garantiert für alle gesellschaftlichen Gruppen den Zugang zu Informationen, sie unterstützt die Diskussionen über (aktuelle) Themen oder Meinungen und erzeugt durch den Austausch von Akteuren öffentliche Meinungen, die der Gesellschaft und ihrer Teilgruppen Orientierung bieten. Folglich steht der Diskurs (von lat. *discorrere*) im Zentrum der meisten Modelle² der Öffentlichkeitssoziologie (z.B. Peters, 1994). Öffentlichkeiten werden darin unterschieden, welche Reichweite sie haben, ob sie über Medien transportiert werden und welche Rolle Kommunikator und Kommunikant im Prozess der Meinungsbildung spielen. Um die Reichweite eines Kommunikationsbeitrags zu steigern, gewinnen (Massen-)Medien an Bedeutung. Während massenmedial vermittelte Kommunikation ein eher rezeptives Verhalten auslöst, ist in kleineren öffentlichen Kommunikationssituationen davon auszugehen, dass eine aktivere Auseinandersetzung der Akteure mit dem Kontext erfolgt. Dies ist unter anderem auf die zu erwartende Qualität des Diskurses und auf die Sichtbarkeit der Beteiligten zurückzuführen (Neidhardt, 1994). Hinzu kommt, dass zusätzlich zu den bereits genannten Thematisierungsstrategien auch Überzeugungsstrategien angewendet werden, um Meinungen zu bestimmten Themen bei einer (nicht weiter ausdifferenzierten) Öffentlichkeit normativ durchzusetzen.

Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung geht es im Prozess der öffentlichen Kommunikation somit auch darum, Meinungen an Dritte zu transportieren. Im „Spezialfall“ Wissenschaft werden diese einer Überprüfung von Peers unterzogen und nicht unhinterfragt als „Common Sense“ übernommen. In dieser Validierungsfunktion von Öffentlichkeit liegt folglich der größte Mehrwert für den wissenschaftlichen Diskurs und letztlich auch für Lehr-Lernkontexte: Hier können Studierende lernen, sich inhaltlich mit Themen auseinanderzusetzen, Meinungen auszubilden und sich darüber öffentlich mit Ihresgleichen oder (Fach-)Experten auszutauschen. Dass digitale Medien für einen öffentlichen (Wissens-)Austausch zwischen unterschiedlichen Beteiligten eine exponierte Rolle spielen, scheint angesichts des fortschreitenden Einsatzes von Web-2.0-Tools in Lehr-Lernszenarien ein trivialer Schluss. Was bei dem Fokus auf eine virtuelle Öffnung von Lehre vernachlässigt wird, sind andere Formen von Öffentlichkeit, z.B. die Öffnung von Lehrveranstaltungen mithilfe einer Expertenjury. Auch wenn Experten zunächst im Sinne des Faktors „Prominenz“ (Parsons, 1980) als allwissend wahrgenommen und in der direkten Auseinandersetzung oftmals zu wenig hinterfragt werden, regen gerade diese persönlichen Begegnungen die Studierenden zum Nachdenken an.

2 Im Gegensatz zum diskursiven Öffentlichkeitsmodell nimmt das liberale Öffentlichkeitsmodell stärker kollektive Akteure in den Blick (vgl. Gerhards, 1997). Aufgrund des Lehr-Lernfokus ist dieses Modell im vorliegenden Text nicht relevant.

2.2 Öffentlichkeit als didaktisches Mittel

Öffentlichkeit vor dem Hintergrund von Lernen und Lehren zu betrachten, ist selten, aber nicht neu. So beschreibt z.B. Oelkers (1992) Lernen als Organisation von Erfahrung, deren Kernprinzipien Transparenz, Nachprüfbarkeit, Beweispflicht und Kompetenz sind, sodass zumindest die erstgenannten Prinzipien eine gewisse Nähe zu den oben zugeschriebenen Funktionen von Öffentlichkeit aufweisen. Legt man ein eher konstruktivistisches Verständnis von Lehren und Lernen zugrunde, bei dem es darum geht, Lernen in komplexe bzw. alltagsnahe Situationen einzubetten und gerade auch soziale Aspekte des Lernens zu berücksichtigen (z.B. Reinmann & Mandl, 2001), kann man Öffentlichkeit durchaus als didaktisches Mittel bezeichnen, denn: Die Einbettung von Öffentlichkeit erfolgt meist auf der Grundlage eines Konzepts, das sich problemorientiertes Lernen³ nennt und darauf abzielt, neben domänenspezifischen Fähigkeiten auch Einstellungen und Problemlösefähigkeiten bei den Lernenden zu entwickeln. Dem *Problem als Ausgangspunkt* dieses Konzepts werden nach Duffy und Cunningham (1996, S. 190) mehrere Eigenschaften zugewiesen: (a) das Problem als „Wegweiser“, um Lernende zu motivieren, (b) das Problem als Test, um theoretisch Gelerntes praktisch anzuwenden, (c) das Problem als Beispiel, um Muster oder gängige Prinzipien zu erkennen, (d) das Problem als Motor, um überhaupt zu lernen, und (e) das Problem als Anlass, um authentisch zu handeln. Probleme sind jedoch mitunter sehr unterschiedlich und ihre Lösungen erfordern je nach Disziplin unterschiedliche Ansätze (vgl. Schulmeister, 2002), sodass man auch im Hinblick auf die Integration von öffentlichen Komponenten in der Lehre nach dem verallgemeinerbaren Zweck und dem spezifischen Nutzen je nach Disziplin unterscheiden muss. Allgemein gesprochen hilft Öffentlichkeit stets, die Aufmerksamkeit der Lernenden für den Lernkontext zu bündeln und persönliche Relevanz bei ihnen zu erzeugen (z.B. durch Abschlusspräsentationen vor einem externen Partner). Öffentlichkeit ist, so verstanden, nicht das Problem an sich, sondern vielmehr ein Werkzeug, um ein Problem authentisch zu lösen. Der spezifische Nutzen von Öffentlichkeit ergibt sich aus den Lern- und Wissenszielen auf der Ebene einer Lehrveranstaltung bzw. aus dem Kontext, in den problemorientierte Seminare auf der Ebene des Studiengangs eingebettet sind: So ist es wahrscheinlich, dass öffentliche Komponenten besonders in den Veranstaltungen eingebettet werden, wo Öffentlichkeit inhaltlich thematisiert wird und Überschneidungen zwischen Werkzeugcharakter und Seminargegenstand nicht ausgeschlossen sind (z.B. in Medienstudiengängen). Darüber hinaus erfordert problemorientiertes Lernen Offenheit bei den Lehrenden, da sie fortan eine andere Lehrerrolle einnehmen. Auch sind sie mit anderen, teils sehr aufwändigen Anforderungen konfrontiert,

3 Problemorientiertes Lernen schließt, historisch bedingt, fallbasiertes Lernen und Projektlernen ein, deren Spezifika an dieser Stelle nicht weiter ausdifferenziert werden sollen.

sodass sie dieses Konzept nicht flächendeckend in Veranstaltungen implementieren können.

3 Einbindung von öffentlichen Komponenten in die Lehre

Will man als Lehrender Öffentlichkeit für Lehren und Lernen einsetzen, gibt es mehrere Möglichkeiten ihrer Einbettung in didaktische Szenarien. Die erste Möglichkeit ergibt sich aus der lokalen Gebundenheit einer Lehrveranstaltung, die zweite aus dem virtuellen Raum, der eine zeit- und ortsunabhängige Integration von öffentlichen Komponenten in die Lehre erlaubt, und eine dritte letztlich durch die Kombination aus beiden. Die Interaktion von Personen kann als Schnittmenge der unterschiedlichen Ausprägungen von Öffentlichkeit angesehen werden, denn: Sowohl die Einbindung von inner- und außeruniversitären Partnern als auch der persönliche Austausch im virtuellen Raum ist von den Personen und ihrer Bereitschaft zur Diskussion mit den Teilnehmern einer Lehrveranstaltung abhängig.

3.1 Einbindung von Kooperationspartnern vor Ort

Durch die Einbindung von Kooperationspartnern bleiben weder Prozess noch Ergebnis einer Lehrveranstaltung auf den Teilnehmerkreis aus Studierenden und Lehrenden beschränkt. Die Lehrveranstaltung wird für einen externen Personenkreis vor Ort geöffnet und setzt auf diese Weise eine Forderung im Zuge der Bologna-Reformen um, die insbesondere in den Bachelorstudiengängen kompetenzorientierte Lehre sowie Praxisnähe beansprucht.⁴ So werden nicht nur die Inhalte einer Lehrveranstaltung öffentlich, sondern auch die Leistungen der Studierenden und der Lehrenden von Außenstehenden beurteilt. Umgekehrt stehen Lehrende und Lernende vor der Anforderung, anwendungsorientierte Fragestellungen in einen Seminarkontext zu integrieren bzw. diese Fragen mit theoretischen Ankern sowie mit Methoden der empirischen Sozialforschung zu beantworten. Die Komplexität einer solchen Lehrveranstaltung steigt; es gilt, sowohl theoretische als auch praktische Inhalte ausgehend von einer Problemstellung sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Mit der Einbindung von Kooperationspartnern geht in der Regel die Präsentation der Ergebnisse vor einem Expertengremium einher. Diese Abschlusspräsentation erzeugt eine hohe *Relevanz* des Gelernten und fördert Zusammenhangswissen bei den Lernenden (z.B. Roth, 2003); zudem vermitteln die Anwesenden den beteilig-

4 Siehe weiterführend Qualifikationsrahmen der Hochschulrektorenkonferenz unter <http://www.hrk.de/bologna/de/download/QualifikationsrahmengemaessKMK-Beschluss.pdf> [01.03.2010]

ten Studierenden das Gefühl, dass ihre (Lern-)Ergebnisse persönlich beachtet werden – selbst wenn das Feedback sehr kritisch ist. So wirkt sich das Wissen um diesen Höhepunkt von Anfang an motivierend auf die Studierenden aus und steigert nicht nur ihre Leistungsbereitschaft und die Qualität ihrer Ergebnisse, sondern fördert ebenso die soziale Eingebundenheit der Studierenden in ihrer Lern- und Arbeitsgruppe, sodass sich gemeinsame Lernerlebnisse positiv auf den Zusammenhalt auswirken können. Zusammen mit einem externen Partner zu lernen, bereitet den Studierenden in der Regel viel Spaß und nicht wenige geraten durch die Bearbeitung von Aufgabenstellungen sogar in den Flow. Was durch die Praxis-Kooperation allerdings mitunter zu kurz kommt, ist die Reflexion der Zusammenarbeit abseits von fachlichen Inhalten, sodass es dem Lehrenden obliegt, den Zweck der Kooperation (bei Profit- wie auch Non-Profit-Organisationen) zusammen mit den Studierenden rückblickend zu hinterfragen und die (weiteren) Verwertungsmöglichkeiten der Resultate vorausschauend zu planen.⁵

3.2 Einbindung einer virtuellen Öffentlichkeit

Neben der Möglichkeit, „reale“ Partner in ein Lehrveranstaltungskonzept zu integrieren, besteht durch die Nutzung von technischen Werkzeugen die Chance, mit einer größeren virtuellen Öffentlichkeit im Internet in Kontakt zu treten. Mit den Tools werden unterschiedliche Zwecke verfolgt; im Falle von Weblogs spielt z.B. die öffentliche Dokumentation des Lernprozesses sowie die gemeinsame Reflexion von Lerninhalten eine wichtige Rolle (Efimova, 2009; Reinmann & Bianco, 2008). Die Nutzer der Angebote sind zunächst dispers. Aufgrund der lokalen Bezogenheit einer Lehrveranstaltung und der Einbindung in eine spezifische Scientific Community wird wahrscheinlich, dass sich hinter den anonymen Nutzern eine Reihe bekannter Personen verbergen. Kommentare oder Trackbacks können aufzeigen, wer außerhalb der genuinen Lehrveranstaltung diese verfolgt und an der Auseinandersetzung mit Inhalten teilhat. Im Falle von Microblogging ist dies sogar noch wahrscheinlicher, da man sich etwa bei Twitter⁶ als „Follower“ persönlich zu erkennen gibt. Diese *soziale Präsenz* sorgt dann dafür, dass Personen auch im Internet als solche wahrgenommen werden und die Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten möglich wird (Döring, 2003; Katzlinger, 2007). Spüren Studierende die Präsenz ihrer Kommilitonen, nimmt der Respekt vor dem Werkzeug, seiner spezifischen Dynamik und der Öffentlichkeit erst zu und im Verlauf langsam ab. So ließ sich z.B. bereits mehrfach in Lehrveranstaltungen an der Universität Augsburg beobachten, dass Blogeinträge anfangs in der Gruppe vorab formuliert und diskutiert wur-

5 Dies gilt im Besonderen, wenn Ideen, Konzepte oder Produkte den Charakter von Prototypen haben und insofern „umsetzungsreif“ für die Kooperationspartner sind.

6 Siehe <http://twitter.com/> [01.03.2010]

den, bevor diese im Internet veröffentlicht wurden. Andere Gruppen baten um die Freigabe von Artikeln bei der Dozentin, um sich die Richtigkeit der Inhalte bestätigen zu lassen und wieder andere trauten sich erst nach der Durchsicht bereits veröffentlichter, studentischer Beiträge, einen eigenen Text zu verfassen. Mit der Einbindung virtueller Öffentlichkeit kann folglich eine Dynamik im Verlauf des Seminars entstehen, die die Entgrenzung von Lernen unterstützt und erhebliche Multiplikatoreffekte bei den unterschiedlichen Beteiligten auslöst.⁷ Daneben wird mit Social Media die Hoffnung auf eine Veränderung der Lehrendenrolle verknüpft: Die soziale Präsenz sorgt oftmals dafür, dass Lehrende über ihre eigentliche Arbeitszeit hinaus erreichbar sind – mehr noch, zunehmend werden soziale Netzwerkplattformen, in denen sich Lehrende privat bewegen, für Kommunikation und Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden genutzt. Denn im Web 2.0 gehen Lehrende mit „gutem Beispiel“ voran (Kerres, 2006). Insofern muss man beim Einsatz von sozialen Medien auch veränderte Betreuungsleistungen einplanen, um potenziellen Enttäuschungen durch mangelnde Verfügbarkeit im Web vorzubeugen.

3.3 Kombination öffentlicher Komponenten

Immer häufiger kommt es vor, dass nicht nur eine öffentliche Komponente gezielt in Lehrveranstaltungen integriert wird, sondern mehrere Öffentlichkeiten im Seminar berücksichtigt werden, sodass sich die oben angeführte analytische Trennung mit Blick auf Bedeutung und Wirkungsgrad der *Teilöffentlichkeiten* (bestenfalls) aufhebt. Nimmt man beispielsweise eine Veranstaltung zum wissenschaftlichen Publizieren im Medien-und-Kommunikation-Studiengang⁸ der Universität Augsburg, lassen sich einige Öffentlichkeiten identifizieren, die jeweils alle Funktionen von Transparenz über Validierung bis hin zur Orientierung mit sich bringen (siehe Abschnitt 2.1). Die Lehrveranstaltung, die Teil der w.e.b.Square-Initiative (Hofhues, Reinmann & Wagensommer, 2008) ist, ist als Projektseminar aufgebaut, kombiniert Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens mit Facetten des Eventmanagements, bringt eine studentische Tagung als Gemeinschaftsprodukt hervor und integriert (je nach Phase im Seminar) unterschiedliche Teilöffentlichkeiten. Seit dem Jahr 2010 wird die Tagung zusätzlich per Livestream ins Internet übertragen, was die Chance des Meinungs- und Wissensaustauschs mit Externen über digitale Medien und persönlichen Kontakt offensiv erhöht. Die beschriebene Problemorientierung bei w.e.b.Square ist insofern bedeutsam, als dass die Studierenden durch den Aufbau der Lehrveranstaltung inhaltlich ein jährlich wechselndes Thema fokussieren, praktisch auf den Höhepunkt „Tagung“ hinarbeiten und wissenschaftliches

7 Diese Effekte bleiben aus, wenn Studierende durch Überforderung mit dem Medium und unklare Ziele das Interesse an einer Beteiligung am virtuellen Diskurs verlieren.

8 Siehe <http://www.imb-uni-augsburg.de/studium/muk-studium> [01.03.2010]

Arbeiten gewissermaßen „en passant“ (Neuweg, 2000) durch die Integration von Reviews und Expertenfeedback vor Ort und im Internet lernen. Die Tagung evoziert nicht nur große Erwartungen – sie sorgt auch für Aufregung bei den Studierenden, sodass beispielsweise Vorträge im Vorfeld intensiv geübt werden.⁹ Den beiläufigen Lernerfolg verdeutlicht eine Studierende im Seminarblog: „Die Expertise hat sich wohl ganz still und heimlich eingeschlichen.“¹⁰ Im gleichen Blogbeitrag führt die Studentin die Bedeutung der Veröffentlichung ihres Artikels in der Online-Zeitschrift w.e.b.Square an: „Etwas selbst zu publizieren, dass nicht sofort in der Schublade verschwindet, ist eindeutig ein gutes Gefühl!“ Die Studierendenstimmen stellen somit klar, dass es nicht die (mediale) Öffentlichkeit allein ist, die über Erfolg (oder Misserfolg) einer problemorientierten Veranstaltung bestimmt. Was man aber anhand der Erfahrungen bei w.e.b.Square sagen kann, ist, dass Komponenten von Öffentlichkeit Lernen und Lehren mitunter erleichtert – und zwar gerade dann, wenn die anvisierten Lernziele der Lehrveranstaltung nicht zu den Hauptinteressen der Studierenden zu zählen sind.

4 Implikationen für eine öffentliche Wissenschaft

Die Einbindung öffentlicher Komponenten in die Lehre wird vorgenommen, um einen authentischen Lernkontext zu erzeugen und Lernen gemäß eines konstruktivistischen Verständnisses zu erleichtern. Öffentlichkeit macht Lehre allerdings nicht zum „Selbstläufer“ – im Gegenteil: Lernende müssen fortan auf die Einbettung von Öffentlichkeit vorbereitet werden, da sie sonst leicht mit der Situation öffentlichen Lernens überfordert sind. Auch sind sie es nicht gewohnt, dass ihr Lernprozess öffentlich abgebildet wird und nachvollziehbar ist. Manchmal empfinden sie es zudem als schwierig, sich der Präsentation und Diskussion vor Externen zu stellen. Dabei spielt das Medium der Vermittlung kaum eine Rolle; schon die Öffnung des Lernprozesses bewirkt, dass Lernende *emotional-motivational* anders als in geschlossenen Lernräumen in den Kontext involviert sind. Fragen nach der Bedeutung von Öffentlichkeit im Lehr-Lernprozess stellen sich folglich nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende. Schließlich verursacht die Einbindung von öffentlichen Komponenten in Lehrveranstaltungen vermehrten Aufwand, der z.B. durch die Koordination der Kooperationspartner oder durch die technisch-administrative Betreuung von digitalen Werkzeugen hervorgerufen wird.

Abseits von zusätzlichen Aufgaben und potenziellen Risiken ergeben sich durch problemorientierte Szenarien mit öffentlichen Komponenten neue *Forschungsmöglichkeiten*, die gerade für Bildungsforscher interessant sein dürf-

9 Siehe <http://websquare.imb-uni-augsburg.de/weblog/2010-01-22/3609> [01.03.2010]

10 Siehe <http://websquare.imb-uni-augsburg.de/weblog/2010-01-27/3628> [01.03.2010]

ten. So partizipieren im Sinne einer öffentlichen Wissenschaft (Faulstich, 2006) nicht nur interessierte Gruppen am Entwicklungs- und Entstehungsprozess von Ideen und Konzepten – auch Lernende werden explizit daran beteiligt. Zudem eignen sich digitale Medien ideal als Forschungswerkzeuge, indem anfallende Metadaten ausgewertet oder mit Visualisierungstools verknüpft werden, sodass die Datenauswertung erleichtert und um explorative Verfahren ergänzt wird. Auch im Sinne der Qualitätssicherung von Lehre ergeben sich durch die „Sichtbarmachung als Moment des Diskurses, als Qualitätsverbesserung und als Kompetenznachweis auf Seiten der Dozierenden“ (Schiefner & Eugster, 2010) bisher ungenutzte Potenziale. In dieser Gesamtschau von Öffentlichkeit dient die Orientierungsfunktion besonders dem problemorientierten Lernen, die Validierungsfunktion unterstützt die Qualitätssicherung von Lehre und Studium und die Transparenzfunktion setzt den Grundgedanken von Wissenschaft als „öffentliches Gut“ (Mruck, Gradmann & Mey, 2004) konsequent um. Digitale Medien können jeweils unterstützend wirken, müssen aber nicht zwingend eingesetzt werden, um Lehr-Lernprozesse nach außen zu öffnen.

Literatur

- Döring, N. (2003). *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Duffy, T.M. & Cunningham, D.J. (1996). Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction. In D.H. Jonassen (Hrsg.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (S. 170–198). New York: Simon & Schuster.
- Efimova, L. (2009). Weblog as a Personal Thinking Space. HT '09 (Hrsg.): *Proceedings of the twentieth ACM conference on hypertext and hypermedia*. New York: ACM.
- Faulstich, P. (2006). Öffentliche Wissenschaft. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 11–32). Bielefeld: Transcript.
- Finke, I. (2003). Verhaltensänderung und Motivation für Wissensmanagement. In U. Reimer, A. Abecker, S. Staab & G. Stumme (Hrsg.), *WM 2003: Professionelles Wissensmanagement – Erfahrungen und Visionen. Beiträge der 2. Konferenz Professionelles Wissensmanagement* (S. 381–384). Bonn: Köllen.
- Gerhards, J. (1997). Diskursive versus liberale Öffentlichkeit. Eine empirische Auseinandersetzung mit Jürgen Habermas. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1–35.
- Hofhues, S., Reinmann, G. & Wagensommer, V. (2008). w.e.b.Square – ein Modell zwischen Studium und freier Bildungsressource. In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weissenböck (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule – Freiheiten und Notwendigkeiten* (S. 28–38). Münster u.a.: Waxmann.

- Katzlinger, E. (2007). Die Beziehung zwischen sozialer Präsenz und Privatsphäre in Lernplattformen. In M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister, A. Sommer & I. van den Berk (Hrsg.), *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken* (S. 191–201). Münster u.a.: Waxmann
- Kerres, M. (2006). Potenziale von Web 2.0 nutzen. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. München: DWD. Verfügbar unter: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/web20-a.pdf> [01.03.2010].
- Mruck, K., Gradmann, S. & Mey, G. (2004). Open Access: Wissenschaft als Öffentliches Gut. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 2, 14. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0402141> [01.03.2010].
- Neidhardt, F. (1994). Öffentlichkeit, öffentliche Meinung, soziale Bewegungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft*, 7–41.
- Neuweg, G.H. (2000). Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 28, 197–217.
- Oelkers, J. (1992). Einleitung: Aufklärung als Lernprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28. Beiheft, 9–23.
- Parsons, T. (1980). *Zur Theorie der sozialen Interaktionsmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Peters, B. (1994). Der Sinn von Öffentlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft*, 42–76.
- Reinmann, G. (2007). *Bologna in Zeiten des Web 2.0. Assessment als Gestaltungsfaktor* (Arbeitsbericht 16). Augsburg: Universität Augsburg, Professur für Medienpädagogik.
- Reinmann, G. & Bianco, T. (2008). *Knowledge Blogs zwischen Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit* (Arbeitsbericht Nr. 17). Augsburg: Universität Augsburg, Professur für Medienpädagogik.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613–658). 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz PVU.
- Roth, G. (2003). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 3, 20–28.
- Schiefner, M. & Eugster, B. (2010). Sichtbarkeit von Lehre – Gedanken am Beispiel des Lehrpreises. In P. Tremp & K. Burri (Hrsg.). *Lehrpreise* (S. 71–88). Münster u.a.: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2002). Zur Komplexität Problemorientierten Lernens. In J. Asdonk, H. Kroeger, G. Strobel, K.-J. Tillmann & J. Wildt (Hrsg.), *Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik* (S. 185–201). Weinheim: Beltz.